

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo**

## **Educating for global citizenship in times of neoliberalism. Critical reflections on educational policies in the European field**

Rosaria Capobianco, Università degli Studi di Napoli Federico II

Peter Mayo, Università di Malta

Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'articolo si basa su un'analisi delle politiche europee nel campo dell'educazione alla cittadinanza e del *lifelong learning*. Individua il *rapporto Faure* (1972) come uno degli ultimi documenti programmatici autonomo dal mercato, si tratta infatti di un documento di stampo umanista, comunitario e aperto alle minoranze. Da quando l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, a cavallo tra gli anni '80 e '90, si è appropriata del concetto di educazione permanente, si è operata la *svolta neoliberale*, con un'educazione sempre più dipendente dal mercato. Questa tendenza crea ambiguità rispetto a concetti come quello di competenza per la *cittadinanza globale* del 2016. Se in esso si ritrovano elementi di apertura interculturale, di dialogo e di rispetto, non manca l'enfasi sulla competitività, sull'individuo, sul contesto del mercato globale. Si conclude, quindi, auspicando l'impegno per politiche educative che sappiano mettere al centro la persona.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The article is based on an analysis of European educational policies in the field of citizenship and lifelong learning. It identifies how the *Faure report* (1972) was one of the last programmatic documents autonomous from the neoliberal Market. Since the Organization for Cooperation and Economic Development, during the '80 and '90, has appropriated the concept of lifelong learning, the neoliberal change has been made, with an increasingly dependency of education from the neoliberal market system. This tendency created ambiguity with regard to concepts that should call for an openness, such as the one for the global citizenship of 2016. If there are elements of interculturality, dialogue and respect, on the other hand, there is emphasis on competitiveness, employability of the global market context. Therefore, the article ends with a necessity of commitment to educational policies that can put the person at the center and be autonomous from the dominant financial system.

### **Il lifelong learning: dalla prospettiva umanista alla svolta neoliberale**

Il rapporto Faure (1972), uno dei primi documenti ufficiali legati all'educazione permanente, si basava su quattro pilastri: il riferimento alla comunità internazionale; la profonda convinzione nell'educazione come strumento di democrazia; la realizzazione integrale della persona in tutta la complessità delle sue azioni come individuo, cittadino,

produttore e inventore; l'educazione globale e permanente come formazione integrale dell'individuo.

In sostanza, *learning to be*, ossia imparare ad essere. Emergeva una caratterizzazione chiara di educazione legata alla politica, piuttosto che all'economia o al mercato del capitale. Una politica vincolata al concetto di democrazia, di cittadinanza e di sviluppo integrale della persona, ben diversa dalla tendenza attuale alla iper-specializzazione.

Wain nel suo libro *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis* (Wain, 2004a, p.17) considerava Ettore Gelpi come l'esponente di maggior rilievo della seconda ondata di scrittori post-Faure e lo inseriva fra coloro che favoriscono un approccio di *praxis* sociale per quanto riguarda l'educazione permanente. Gelpi esprime una visione storica e comparativa focalizzata sulla realtà contemporanea non solamente sulle possibilità future che offre questo concetto (Wain, 2004a, p. 19).

Si può dire che Gelpi ha continuato ad adottare questo approccio basato sulla *praxis* sociale anche nel suo libro *Lavoro Futuro. La Formazione come progetto politico*, tradotto in italiano da Bruno Schettini (Gelpi, 2002), suo principale studioso. È evidente in questo testo l'enfasi sul bisogno di un approccio comparativo e di ricerca nell'educazione degli adulti nell'ambito del contesto di lavoro e dello sviluppo umano. Gelpi non si limita a raccomandare un approccio dell'educazione relazionata al lavoro e ai suoi diritti, ma ne dà una dimensione comparativa ed internazionale, trattando il tema dell'educazione e del lavoro in una maniera espansiva che comporta una riflessione critica su concetti come la globalizzazione ed il neoliberismo e in particolare su come questi fenomeni vengano vissuti in varie regioni e continenti nel mondo. Gelpi, infatti, dedica capitoli e intere sezioni, non solo all'Europa, ma alle sponde Nord e Sud del Mediterraneo, al Medio Oriente, all'Africa e all'America Latina. Parlare di lavoro e di mercato non è la stessa cosa. Il mercato si riferisce alla dimensione economico-finanziaria, alle sue esigenze, alle sue richieste. Lavoro vuol dire anzitutto diritti. Non sempre i due ambiti sono coincidenti. Anzi, spesso sono in contrasto o in conflitto tra loro. Il neoliberismo pervade il discorso egemonico contemporaneo sull'educazione, la formazione professionale e il lavoro, proponendo un discorso che, come indicava già Gelpi, mette l'accento sulla occupabilità, ma non sempre sull'impiego (il lavoro); sulla competitività e non sulla solidarietà sociale e la coscienza ecologica. Insomma, si tratta di un'ideologia che ha come ricadute gravi esclusioni sociali che spesso danno spazio ad argomenti politici di carattere demagogico e populista, piuttosto che a reali azioni per l'emancipazione.

In questo senso, il concetto di cittadinanza può avere varie interpretazioni, anche divergenti o contraddittorie tra loro. Quella fatta di lotte, di resistenze, di creatività in antitesi con la cittadinanza nel senso di enfasi sull'individuo e nella logica del mercato.

Come scrive lo stesso Gelpi: «l'educazione degli adulti in Europa sembra progressivamente dimenticare la sua storia fatta di lotte, resistenze, creatività ed essere diventata uno strumento del potere, usata solo per lo sviluppo personale dell'individuo e nella logica del mercato. La priorità sembra essere lo sviluppo economico, la produttività, il rafforzamento della "cittadinanza" in tutta la sua ambiguità (perché la finalità non detta

è spesso quella di evitare conflitti sociali e non opporsi alle loro cause)» (Gelpi, 2002, p. 160).

Dobbiamo constatare che il concetto e l'espressione di *Lifelong learning* è sull'agenda dell'EU da un bel po' di tempo (Murphy, 1997, p.362). Come hanno indicato Wain e altri (1987, 2004a), la definizione precedente di questo progetto, indicato con il termine *lifelong education* (1), è stato al centro del dibattito per un periodo molto più lungo che va fino alla fine degli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta quando era stato promosso dall'UNESCO con il nome di 'concetto maestro' dell'educazione. Tale progetto venne usato come parte integrante della strategia 'Educazione per tutti' sempre dell'UNESCO, che raccoglieva le diverse forme di educazione, comprese quelle non tradizionali che emergevano dall'America Latina e dall'Africa, documentate nelle diverse parti del globo. In quel periodo l'UNESCO aveva decisamente un orientamento aperto ai diversi continenti, come dimostrano le statistiche sulla sua attività riguardanti l'istruzione non-formale nell'America Latina (La Belle, 1986; Torres, 1990). La versione/visione dell'apprendimento permanente adottata dall'UNESCO fu promossa attraverso libri e saggi di un certo numero di scrittori con una forte cultura umanistica di base. Possiamo citare Paul Lengrand (1970), Ettore Gelpi (1985a), Ravindah Dave (1976) e Bogdan Suchodolski (1976), ma anche gli stessi autori di *Learning to be* del menzionato Rapporto Faure (Faure et alii, 1972). In sintesi, la prospettiva che ha attraversato gli anni Settanta e Ottanta è stata prettamente di educare alla cittadinanza secondo il carattere critico e umanista, con diverse correnti politiche che variavano da quella liberale a quella marxista.

### *La svolta neoliberale*

Come spiega Wain nei suoi scritti (1987, 2004a), il movimento che gravitava intorno all'UNESCO, caratterizzato dalla cultura umanista, internazionalista e critica si dissolse alla fine degli anni '80 quando l'OECD (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) già si era appropriata del concetto di educazione permanente (1996). Bisogna comunque notare che l'OECD pose l'accento sull'"apprendimento" piuttosto che sul concetto di "educazione" in sé, il che, però, non significava un semplice spostamento d'accento da due concetti diversi. In realtà, si perdeva l'enfasi sulle strutture sociali e si andava accentuando maggiormente l'aspetto individuale, nel senso che è l'individuo che si fa carico del proprio apprendimento e non la collettività o l'ambiente sociale (Tuijnman & Bostrom, 2002, pp.102-10). John Field (2001) ci dà un'utile panoramica dello sviluppo di tale concetto così come veniva promosso da varie istituzioni intergovernative. Mentre l'UNESCO aveva proposto un uso molto ampio di tale concetto, l'OECD lo usava in termini di teoria del capitale umano, «anche se tenuto insieme da qualche legame di democrazia sociale» (Field, 1998, p. 6), così come continua a farlo attualmente.

Il cambiamento nel clima economico alla fine degli anni '70, con «un mercato del lavoro più turbolento e frammentato» (Field, 2001, p. 8) e una crescita del consumismo nelle società occidentali, ha fatto perdere molto del suo fascino al concetto di apprendimento permanente.

Negli anni '90 la discussione sull'argomento ha preso una piega decisamente economica. L'UE ha fatto del *Lifelong Learning* un concetto educativo di primaria importanza, sostenendo uno sforzo concertato tra i Paesi membri affinché essi radunassero le risorse per diventare competitivi nel nuovo scenario della globalizzazione economica mondiale.

Murphy (1997) e Field (2001), tra gli altri, tracciano la storia dell'impegno dell'UE nel settore dell'educazione permanente. L'origine del concetto viene fatta risalire alla pubblicazione del documento *Istruzione per la vita: una strategia europea* che non fu redatto, si badi bene, da educatori ed esperti del settore, ma dalla Tavola Rotonda Europea degli Industriali (Murphy, 1997) che stabilì la direzione dello sviluppo dell'apprendimento permanente nel contesto europeo. Affidare la programmazione nel campo dell'istruzione permanente a gruppi di industriali è chiaramente una scelta che va incontro ad un'idea di educazione sottomessa al mercato e che risponde agli interessi finanziari e non sociali. In questa scelta si vede chiaramente un cambiamento netto di paradigma rispetto al *Rapporto Faure* (1972): da questo momento l'educazione dovrà adattarsi ai dettami del mercato.

### **Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente: produrre, consumare, educare**

Come accennato in precedenza, gli imperativi economici hanno avuto un'influenza decisiva nella definizione del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, documento chiave sul *lifelong learning* redatto nell'ottobre del 2000. Il Memorandum dell'UE sull'Istruzione Permanente rivela *in primis* sei punti chiave, che sono: a) nuove abilità di base; b) investimenti nelle risorse umane; c) innovazione nel processo di insegnamento-apprendimento; d) valutazione dell'apprendimento; e) guida e informazione; f) portare l'apprendimento il più possibile vicino casa. È importante sottolineare che, anche se la maggior parte della discussione si incentra sull'Europa, questo discorso sull'istruzione permanente ha una risonanza globale. La nota ricercatrice Rosa Maria Torres (2003) ha tuttavia fatto notare che il concetto di istruzione permanente è un concetto 'occidentale' che distoglie l'attenzione dal ruolo centrale svolto dall'istruzione degli adulti nei processi di sviluppo del cosiddetto "Terzo Mondo" (Field, 2010, p.91). Come nota Field (2010, p.90) la connessione tra il moderno concetto del Lifelong Learning finisce col fare prevalentemente gli interessi dei Paesi più industrializzati, distanziandosi ancora di più dal discorso umanista e della solidarietà internazionale promosso dal *Rapporto Faure*, che come abbiamo fatto rilevare, era molto vicino alla democrazia, allo sviluppo integrale della persona e aperto all'America Latina. Come già accennato in precedenza, il discorso si incentra eccessivamente sulla 'occupabilità' che, come commenta lo stesso Gelpi, non necessariamente significa trovare l'impiego/lavoro (Gelpi, 2002). Una breve discussione sulle abilità di base fornisce alcune indicazioni sul principale aspetto positivo di questo documento per quanto attiene al suo 'orientamento verso l'occupabilità'. Va anche aggiunto che la preoccupazione per i programmi educativi delle aree più povere non considera sufficientemente i Paesi coinvolti come soggetti dei processi

educativi, ma li tratta come destinatari di programmi stabiliti altrove, non riuscendo a smentire, dunque, il carattere post-coloniale di alcune politiche europee.

Un rapporto pubblicato dalla Cedefop e da Eurydice (2001) rivela l'esistenza di una gamma di interpretazioni del termine 'abilità di base'. Tuttavia, sembra essere chiaro che il discorso dominante sulle 'abilità di base' vada nella direzione del mercato del lavoro.

Il risultato chiaro e netto di questo orientamento nella riforma del curriculum è che: «piani per fornire una guida, un supporto e l'identificazione delle abilità richieste dal mercato del lavoro, in cooperazione con i partner sociali, sono aspetti estremamente importanti del dettato curriculare» (Cedefop & Eurydice, 2001, p.15).

Il *trend* a favore di *curricula* orientati al mercato del lavoro viene anche ripreso da Viviane Reding, Commissario Europeo per l'Istruzione e la Cultura, dal 1999 al 2004, nella sua prefazione al suddetto documento. Reding afferma che questo orientamento è cruciale per i nostri sistemi educativi, per le esigenze dell'economia e per una società che sia improntata alla competenza/conoscenza. In realtà qui si tratta di una gamma di abilità funzionali ad una stretta nozione di "competenze", parola-chiave nel discorso dell'UE su questo argomento. Il discorso dell'UE mette in rilievo un genere di competenze «orientate verso il mercato del lavoro e verso gli aspetti commerciali» (Gadotti, 2008, p. 43), spesso valutate attraverso un approccio positivista e eccessivamente legato ai risultati, un qualcosa che Wain (2004b) ha criticato citando la nozione di *performatività* espressa da Lyotard (Lyotard, 1989, pp. 47-53).

Il tipo di competenze a cui si dà importanza in questo discorso sulla 'istruzione permanente' è quella che mette in grado una persona di essere più appetibile dal mercato del lavoro, vale a dire, con una parola inglese, più *marketable*: termine che si accorda bene col concetto di istruzione/educazione/apprendimento come una merce. L'istruzione non viene vista come un bene pubblico, ma come un prodotto del mercato. In tale contesto, *l'istruzione permanente*, specialmente nella componente adulta, significa aggiornamento delle competenze nel proprio mestiere, in vista della mobilità del capitale e delle opportunità e dei pericoli insiti alla mobilità stessa. La cittadinanza diviene caratterizzata dai valori che coincidono col mercato. L'istruzione, specialmente quella post-obbligatoria, compresa quella degli adulti, viene utilizzata per sviluppare le cosiddette 'risorse umane'. Sviluppare le risorse umane significa, in questo contesto, il raggiungimento di queste competenze che si riflettono nelle abilità di base e che permettono alla forza lavoro di rendere l'industria più competitiva. Non siamo, quindi, contrari alle competenze in sé, logicamente necessarie in campo sociale e professionale, ma critici con l'uso che se ne fa per creare un legame tra mercato finanziario ed educazione.

La necessità di avere un avviamento professionale corretto e valido deve essere riconosciuto ed infatti questo non rappresenta un problema. Ciò che costituisce un problema, invece, è che si riduce l'apprendimento permanente ad un ventaglio ben definito di competenze che sono spesso pertinenti alle richieste del mondo economico capitalista. Ed è anche preoccupante che si diffonda il concetto che l'educazione sia un fatto individuale e non una responsabilità sociale. A partire da tali riflessioni,



consideriamo questa tendenza di carattere neoliberista, o, al meglio, un'ampia e generosa concessione allo scenario neoliberista dell'odierno mondo globale.

Nella sezione dedicata alle 'abilità di base' del *Memorandum* manca la nozione che Paulo Freire e altri (Lankshear & McLaren, 1993; Shor, 1999) hanno definito in modo ampio con l'espressione 'alfabetizzazione critica' nel senso che dà Freire a tale concetto, ovvero 'leggere la parola e il mondo'. Tale attributo renderebbe il discorso sulle nuove abilità nel *Memorandum*, meno dominate dall'ideologia dell'individualismo competitivo. Se estendiamo il concetto di 'abilità' in questo senso, allora possiamo parlare, come Lorenzo Milani, di 'cittadini sovrani'. Tale tipo di cittadinanza potrebbe creare le condizioni per cui le persone agiscono non solo individualmente, ma anche collettivamente come anche auspicato da Freire. Ciò significa che i soggetti in relazione possono contribuire allo sviluppo di un ambiente sociale più autenticamente democratico. Parlare di istruzione e di competenze in modo riduttivo significa, invece, portare la società ad un deficit democratico. È importante che si faccia riferimento al discorso sull'apprendimento, sulla democrazia e sulla sfera pubblica, ancora molto attuale, fatto da studiosi come J. Dewey, J. Habermas. A. Capitini, M. Greene e altri, molti dei quali sono citati da Wain nel suo contributo alla letteratura sull'istruzione permanente, sulla società che apprende e sulla sfera pubblica (Wain, 2004a).

In questo caso, viene inclusa anche la capacità di prendersi carico del proprio apprendimento, un concetto chiave nel movimento sull'istruzione permanente fatto proprio dall'UNESCO. È questa un'abilità che aiuta a diventare meno dipendenti dagli altri, sempre alla ricerca di opportunità e di risorse nei diversi stadi della propria esistenza. Concetto questo già presente nella vecchia letteratura sull'argomento promossa dall'UNESCO. Comunque, anche ora il concetto di 'farsi carico dell'istruzione' pone troppo l'accento sulla responsabilità dell'individuo con il rischio che i singoli si sobbarchino grosse spese e, in caso di sconfitta, si corre anche il rischio di dare tutta la responsabilità all'individuo, minimizzando o addirittura annullando pericolosamente il ruolo dello Stato. In questi tempi di forte neoliberismo, la nozione dell'istruzione auto-diretta porta diritto al concetto che lo Stato possa delegare le proprie responsabilità di fornire un'educazione di qualità, alla quale ogni cittadino ha diritto in una società democratica, facendo sempre più affidamento al singolo educando. Come detto sopra, lo spostamento da 'istruzione permanente' ad 'apprendimento permanente' calza bene in questo discorso. Si tratta di un discorso e di una strategia politica.

Ci teniamo a reiterare il concetto, espresso da Lindeman (1926) e molti altri, che imparare è un atto sociale (e la nozione di 'società che apprende' va in questa direzione) e che quindi la dimensione della 'collettività' o comunità educante andrebbe per lo meno relazionata al concetto di 'istruzione auto-diretta' richiedendo un approccio educativo che permetta ai soggetti di capire come prendersi cura del proprio imparare in termini individuali e collettivi allo stesso tempo. Eccoci di nuovo, quindi, a parlare di istruzione diretta verso il sé e verso la collettività e pertanto il termine usato nel *Memorandum*, ovvero "abilità sociali", assumerebbe una connotazione più ampia andando al di là dei costumi sociali e quant'altro. E non si dovrebbe dire, come si fa in determinati ambienti dell'UE,

che le abilità richieste nella vita sociale sono le stesse di quelle necessarie nel mondo del lavoro e dell'economia neoliberale.

### *L'educazione come bene di consumo*

Quanto scritto finora ci fa comprendere che il discorso dominante dell'OECD si distanzia da una concezione più ampia dell'educazione che tenga conto delle molteplici e diverse caratteristiche della persona e delle relazioni sociali. Tutto gira ancora sulla nozione che l'istruzione significhi acquisire competenze ai fini economici-competitivi che finisce con l'essere un discorso che limita gli esseri umani a due dimensioni: quella del *consumatore* e quella del *produttore* spesso allargando il concetto ad una visione più umana e sociale. Tuttavia, raramente le politiche educative si sono tradotte in un processo critico e storicamente collettivo nel processo educativo, nelle relazioni sociali e nella sfera pubblica. La categoria economico-competitiva è ben lontana dalla pratica di cittadinanza che si può definire 'cittadinanza autenticamente e criticamente attiva' e che abbraccia il 'collettivo' (nel senso di persone che si educano e agiscono insieme), e si avvicina, invece, alla nozione di cittadinanza, frammentaria, atomizzata, così come viene promossa dai discorsi dominanti che si agglomerano intorno ai grandi interessi economici. In sostanza, la cittadinanza globale può indicare diverse accezioni: da quella di costruzione del collettivo per il bene comune, alla cittadinanza individuale o vagamente sociale legata invece al sistema neoliberista. Potremmo riferirci all'idea degli individui atomizzati che facilitano la governabilità, nel senso che Foucault dà al termine: deresponsabilizzare lo spazio pubblico e lasciare l'iniziativa educativa in mano a settori privati o gruppi di alta finanza. L'educare sembra, in questa prospettiva, mettersi in fila dietro alle parole d'ordine del mercato: consumare e produrre. Il rischio è che la stessa educazione sia confusa come un bene da produrre e consumare, magari riciclare. Così si giustifica l'educazione come bene da consumo.

Molte di queste problematiche vengono oggi affrontate nel campo della pedagogia critica in ogni società e richiedono azioni collettive coordinate che impegnino le scuole, le associazioni, le Istituzioni. Sono problemi anche pubblici e non solo individuali, problemi che riguardano responsabilità sociali (Mayo-Vittoria, 2017).

Come più volte ha mostrato la letteratura nel campo della pedagogia critica, un impegno sociale del genere richiede costante apprendimento e ri-apprendimento che punti ad una nozione di 'istruzione/educazione/apprendimento permanente' che, come spiegato da Wain (2004a) e altri (per esempio Williamson, 1998), costituisca una nuova alternativa a quella che prevale nel discorso dominante. È un concetto di 'apprendimento per la vita' che è attuato da anni, in particolare nell'educazione informale, negli ambiti e nei contesti dell'educazione di base e dei movimenti popolari, ma che non è stata sempre riconosciuta come tale. Un'educazione che è profondamente interconnessa con le lotte popolari in atto per la creazione, la salvaguardia e la promozione di spazi e diritti democratici in cui uomini e donne possano vivere come soggetti sociali e storici. In cui la filosofia di un'educazione autonoma possa avere un ampio spazio critico e essere riconsiderata anche nel campo delle politiche sociali. In cui la cittadinanza è una

costruzione che nasce dal basso e in particolare dalle minoranze escluse dai privilegi. Esattamente all'opposto delle propagande di carattere populiste che sono spesso l'altra faccia della tecnocrazia europea.

### **La *Global Competency* per un mondo inclusivo**

Si fa strada, intanto, la tendenza ad inserire nell'ampio ventaglio delle competenze, quella della *cittadinanza globale*. Entrando nel merito, per la prima volta, nel 2018, l'OECD ha introdotto, nella rilevazione PISA, *Programme for International Student Assessment*, il concetto di *competenza globale* (OECD, 2016). Attraverso la somministrazione di un questionario è stato possibile "misurare" la tolleranza e l'apertura alla diversità culturale dei 15enni che partecipano al test Pisa. Infatti, l'OECD, per il 2018, accanto alla consueta valutazione delle conoscenze in lettura, in matematica e in scienze (in particolare PISA 2018 si è focalizzata sull'ambito della lettura, dando così inizio al terzo ciclo) (2) ha inserito nel programma anche gli indicatori delle *competenze globali* con l'obiettivo di conoscere e di comprendere gli atteggiamenti delle *new generations* verso la multiculturalità e i valori ad essa collegati e anche il livello di conoscenza delle questioni globali (Barrett et al., 2014; Boix Mansilla & Jackson, 2011; Deardorff, 2009; UNESCO, 2013, 2014, 2016). L'Italia, che partecipa alla settima edizione della ricerca PISA-OECD, ha deciso però di non somministrare questa nuova prova sulle *Global Competencies*, proposta dall'OECD.

All'interno del sistema di valutazione delle competenze dovrebbero, quindi, essere misurati valori come l'apertura, il rispetto per gli altri, la responsabilità, la dignità umana e la diversità culturale, importanti elementi che concorrono alla valutazione delle nuove «competenze globali», intese come conoscenze «multidimensionali» che, secondo l'OECD, permettono di stabilire dei *rapporti produttivi e rispettosi* con soggetti provenienti da culture diverse.

Il termine *global competency* (competenza globale) si riferisce non solo all'acquisizione di conoscenze approfondite e alla comprensione delle tematiche internazionali, ma anche alla considerazione e alla capacità di collaborare con persone provenienti da diversi ambiti linguistici e culturali. La *global competency*, ancora, convoglia al suo interno la conoscenza e la padronanza di una lingua straniera e la capacità di saper agire produttivamente all'interno di una comunità mondiale interdependente.

I documenti che spiegano in una maniera organica e chiara le caratteristiche delle competenze globali sono *Global Competency for an Inclusive World*, pubblicato nel 2016, e *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD Pisa global competence frame work*, del 2017, due documenti-quadro di riferimento a cura di Andreas Schleicher e Gabriela Ramos, in cui sono presenti alcuni esempi delle prove.

Si legge nel *Global Competency for an Inclusive World* che la *competenza globale* è «la capacità di analizzare, criticamente e da prospettive molteplici, temi globali e interculturali, per capire come le differenze influenzano le percezioni, i giudizi, le idee proprie e degli altri, per partecipare ad un dialogo aperto, appropriato e efficace con



persone con differenti background sulla base di un rispetto condiviso della dignità umana» (OECD, 2016, p. 4).

Questa definizione proposta dall'OECD accoglie al suo interno quattro elementi fondamentali:

1. *Consapevolezza internazionale (Dimension 1: Examine issues of local, global and cultural significance)*. Tale dimensione si riferisce *in primis* alla conoscenza e alla comprensione della storia mondiale, dei sistemi socioeconomici e politici e di altri eventi globali. La consapevolezza si attua nel comprendere le implicazioni internazionali che tali eventi locali e nazionali possano generare. Il soggetto che è consapevole dell'ambiente più ampio del mondo, riconosce anche che le azioni di un soggetto sono in grado di influenzare altri oltre i propri confini (OECD, 2016, p. 9).

2. *Apprezzamento della diversità culturale (Dimension 2: Understand and appreciate the perspectives and world views of others)*. Questa dimensione della *competenza globale* implica la capacità del soggetto di saper conoscere, di comprendere e apprezzare le persone apportatrici di altre culture, insieme alla capacità di riconoscere il peso e l'influenza di altri punti di vista sulle questioni mondiali. La consapevolezza, unita all'apprezzamento delle differenze interculturali e alla volontà di accettare queste differenze, apre le porte alle opportunità di impegnarsi in rapporti non solo produttivi, ma anche rispettosi della cultura (*ibidem*, pp. 9-10).

3. *Competenza nelle lingue straniere (Dimension 3: Engage in open, appropriate and effective interactions across cultures)*. La comunicazione internazionale è sicuramente favorita dalla capacità di capire e di saper leggere, scrivere e parlare in più lingue. Il plurilinguismo spalanca le porte alla comprensione di altre culture (*ibidem*, p.10).

4. *Competenze competitive (Dimension 4: Take action for collective well-being and sustainable development)*. La capacità di competere a livello globale racchiuderebbe in sé l'acquisizione di un'ampia conoscenza delle tematiche internazionali. Secondo l'OECD, per essere competitivi, gli studenti hanno bisogno di acquisire delle abilità di pensiero ad alto livello che permettano loro di migliorare la creatività e l'innovazione. Gli studenti che padroneggiano una conoscenza approfondita dei tanti cambiamenti che si sono verificati e si verificano in tutto il mondo, nei diversi ambiti da quello economico a quello sociale, da quello politico a quello tecnologico, accrescono la loro capacità di *competere* nel mercato mondiale (*ibidem*, p.11).

L'acquisizione della *competenza globale* è un processo che si sviluppa nell'arco della vita: se è vero che le competenze sociali ed emotive si costruiscono nell'infanzia, è al tempo stesso vero che non è possibile fissare un momento in cui un soggetto diventa completamente competente a livello globale (Deardorff, 2014).

PISA 2018 mira a valutare a quale livello di competenza globale si trovino gli studenti di quindici anni e quanto sia efficace la didattica proposta nelle diverse scuole ai fini dello sviluppo delle diverse *competenze globali*. Il *framework* delle *Global Competencies* che ne risulta è particolarmente articolato e ampio, contraddistinto dal riferimento costante ai diversi documenti di politica scolastica dell'Unione Europea, ma anche e soprattutto alle ricerche precedentemente condotte sul campo. Fra tutte è bene menzionare *Project Zero*,

dell'Università di Harvard (Boix Mansilla & Jackson, 2011), sicuramente un importante punto di riferimento sono state anche le indagini IEA (3) (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sulle competenze civiche, in particolare le due indagini denominate *International Civic and Citizenship Education Study* del 2009 e del 2016 (ICCS, 2009; 2016). Quest'ultima indagine, ICCS 2016 (*International Civic and Citizenship Education Study*), secondo ciclo d'indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza, si è posta l'obiettivo di identificare ed esaminare, attraverso una comparazione, i modi in cui i giovani vengono preparati per svolgere il proprio ruolo di cittadini.

Ritornando a *Pisa 2018* è bene sottolineare che il contributo distintivo di questa indagine dovrebbe essere non solo e non tanto quello di indicare le competenze e gli strumenti per raggiungerle, quanto di verificare i modi per valutarle. La finalità principale di questa valutazione delle competenze globali è quella di offrire una prima sistematica sintesi dei diversi successi dei sistemi educativi nel preparare i giovani ad affrontare lo sviluppo globale, collaborando produttivamente nella vita di ogni giorno attraverso il confronto e lo scambio con culture differenti.

Attraverso la pubblicazione dell'opuscolo illustrativo, *Global competency for an inclusive world*, l'OECD ha ufficialmente presentato la sua proposta per la valutazione della *competenza globale*, spiegando la pertinenza e le motivazioni che sono alla base della scelta di inserire questo tipo di *competency* in *Pisa 2018*.

Gabriela Ramos, capo dello staff dell'OECD e Sherpa al G20, nella sua presentazione pubblicata in *Global competency for an inclusive world* (OECD, 2016), ha sottolineato quanto la necessità di *rafforzare* le competenze globali sia *vitale*, sostenendo infatti che contro un contesto in cui tutti hanno molto da trarre utilità dalla crescente apertura e connettività, e molto da perdere dalle disuguaglianze sempre più in crescita e dalla radicalizzazione della violenza, i cittadini della società futura hanno bisogno non solo di quelle competenze per essere competitivi e pronti per un nuovo mondo del lavoro, ma soprattutto hanno la necessità di sviluppare le capacità di analizzare e di comprendere le questioni globali e interculturali. D'altra parte, Gabriela Ramos fa richiamo allo sviluppo di abilità sociali ed emotive, nonché all'affermarsi di valori come la tolleranza, la fiducia in sé stessi e il senso di appartenenza, tutti fondamentali per creare opportunità per tutti e per promuovere il rispetto comune per la dignità umana (OECD, 2016).

Queste parole mostrano che sarebbe auspicabile che si lavori attivamente alla valutazione delle *competenze globali*, non solo per fini statistici, ma soprattutto per promuovere delle migliori competenze globali necessarie e utili al fine di costruire la società delle competenze inclusiva (Capobianco, 2017). Resta, comunque, molta, forse troppa, enfasi sulla valutazione, che è solo una parte, anche non semplice da definire, del processo educativo ed emerge una contraddizione evidente tra gli elementi umanisti e la continua enfasi sulla competitività globale.

Anche Andreas Schleicher, direttore dell'OECD, che da anni lavora a stretto contatto con i paesi dell'OECD, e in particolare con i consulenti esperti di *global competency*, ha sottolineato che devono essere le scuole a preparare gli studenti a vivere in un mondo in

cui le persone sentano il bisogno di lavorare con altri soggetti di diverse origini culturali, apprezzandone le diverse prospettive (OECD, 2016).

Alla luce di quanto detto la *sfida* sarebbe quella di includere le competenze globali nelle scuole dell'intero globo terrestre, affinché tutti i giovani siano in grado di affrontare un mondo sempre più globalizzato e che aspiri a diventare sempre più *inclusivo* (Consiglio dell'Unione Europea, 2016a), questo anche alla luce dei recenti tragici eventi correlati alla radicalizzazione in alcune parti d'Europa.

Già venti anni fa Cogan e Derricott (1998) formularono un modello di cittadinanza *multidimensionale* che implicava un tipo di approccio ai problemi da parte di una società globale che prevedeva una serie di aspetti: l'assunzione di responsabilità, la comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali, la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti, l'esercizio di un pensiero critico, il cambiamento di stile di vita per promuovere la difesa dell'ambiente, la sensibilità per la difesa dei diritti umani, e infine, ma non ultima come importanza, la partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale. I due ricercatori, Cogan e Derricott, prospettarono l'elaborazione di un progetto educativo in grado di potenziare tali aspetti che avrebbero dovuto svilupparsi secondo una triplice dimensione: *personale, sociale e spaziale/temporale*. Quella "personale" avrebbe favorito il cambiamento dei comportamenti di vita, quella "sociale" avrebbe sviluppato un maggiore impegno nella vita pubblica, la dimensione "spaziale", invece avrebbe incentivato lo sviluppo dell'interdipendenza, e infine quella "temporale" avrebbe sollecitato tutte quelle capacità in grado di produrre prospettive e progetti per il futuro (Cogan & Derricott, 1998, pp.116-117). Per favorire tutto questo i due ricercatori sottolinearono la necessità di inserire tra i fini dei curricula scolastici interdisciplinari la creazione di una cultura civica di tipo globale (*ibidem*, p. 137).

Il modello di Cogan e Derricott, che parte da una visione di "cittadinanza globale", incamera al suo interno olisticamente le diverse dimensioni della cittadinanza, mirando all'integrazione tra il livello cognitivo e quello comportamentale, non trascurando le categorie dello spazio e del tempo.

Oggi, l'*Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)*, che può favorire lo sviluppo delle competenze globali, è già presente in diversi sistemi scolastici europei, come ambito trasversale alle discipline umanistiche e scientifiche. In Italia è stata inserita dal gruppo di lavoro interministeriale (MIUR, Ministero dell'Ambiente, Ministero degli Affari Esteri) come asse di lavoro specifico nel Programma Operativo Nazionale del Ministero dell'Istruzione (PON 2016-2020).

Eloquenti, in tal senso, sono le parole del Consiglio d'Europa che nella *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda per le competenze per un'Europa inclusiva e competitiva* del dicembre 2016, invita tutti i Paesi europei a credere fermamente che la missione dell'istruzione e della formazione non è soltanto preparare per il mercato del lavoro, ma riuscire a «contribuire all'inclusione e alla coesione sociale, attraverso un più ampio sviluppo personale degli individui e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, portando a un cittadino critico, sicuro, attivo e indipendente, in grado di comprendere la complessità della società moderna e preparato a far fronte ai rapidi cambiamenti che

avvengono all'interno di quest'ultima. È importante andare al di là delle immediate necessità del mercato del lavoro» (Consiglio dell'Unione Europea, 2016b, p.1).

L'obiettivo è quello di creare una visione del mondo internazionale caratterizzata dal rispetto e dalla comprensione reciproca fra le diverse culture, favorendo la possibilità di collaborare in modo efficace e di alimentare una convivenza pacifica, che superi la logica strettamente connessa al mondo del mercato del lavoro e della produzione (Hodgson, 2016). Particolarmente avvincente da questo punto di vista è l'idea che anima tale prospettiva, ossia che sebbene ci siano gruppi nazionali, etnici, religiosi e culturali diversi, tuttavia ogni soggetto è l'intersezione di più appartenenze diversificate e in quanto tale si presenta come un *unicum* in cui i diversi legami di appartenenza diventano secondari (Delanty, 2003).

Il compito di rendere possibile tutto ciò spetterebbe alla scuola che dovrebbe promuovere e sviluppare le competenze globali nei giovani, insegnando a pensare in modo critico, efficace e responsabile, incoraggiando la sensibilità interculturale e il rispetto e permettendo agli studenti di impegnarsi in esperienze e attività didattiche che favoriscano un'apertura e un apprezzamento per i diversi popoli (OECD, 2016, p.4).

### Riflessioni, critiche e prospettive

In sostanza da questa breve analisi sulle politiche educative relative alla *global competency* emerge un condivisibile ed apprezzabile richiamo al dialogo, alla visione internazionale, alla convivenza di culture. Importante riferirsi al multiculturalismo, alla conoscenza delle lingue come strumento di accesso a culture altre. All'inclusione, alla coesione sociale, all'autonomia del cittadino.

Tuttavia, possiamo riconoscere una duplice prospettiva sulla cittadinanza: da una parte, una cittadinanza inclusiva, legata a principi e valori di cittadinanza solidale. Dall'altra il non rinunciare a una pressione meno evidente (ma non per questo meno efficace) da parte del mercato finanziario affinché l'educazione sia in qualche modo assoggettata alle sue esigenze.

La duplice prospettiva si comprende anche a partire dal fatto che il principale soggetto delle politiche educative sia l'OECD, un'organizzazione internazionale di studi economici i cui Paesi membri sono i cosiddetti Paesi sviluppati aventi in comune un'economia di mercato.

Ne emergono tre questioni: la prima è che a livello progettuale, ne fanno parte i cosiddetti Paesi sviluppati, quindi ne sono esclusi quelli più poveri che fungono eventualmente solo da destinatari. Si tratta di far chiarezza sul fatto che le decisioni verrebbero prese dai Paesi più ricchi, coinvolgendo solo indirettamente quelli più poveri, contraddicendo un'idea di educazione autenticamente democratica. La seconda questione, altrettanto rilevante, è che tali Paesi hanno in comune l'economia di mercato. Quindi l'espressione più chiara ed evidente del neoliberismo.

Terza questione, probabilmente la più importante, è che l'OECD svolge prevalentemente un ruolo di assemblea consultiva per un confronto delle esperienze

politiche, la risoluzione dei problemi comuni, l'identificazione di pratiche commerciali e il coordinamento delle politiche locali e internazionali dei Paesi membri. Si tratta, quindi, di un'organizzazione di carattere politico-economico-finanziaria e non prettamente politico-educativo.

Possiamo così riassumere nelle politiche della *global competency*: la centralità dei Paesi industrializzati, la priorità dell'economia sull'educazione, il prevalere del carattere mercantilistico nel campo economico, il tutto mitigato da valori apprezzabili nel campo dell'inclusione, dell'interculturalità, della convivenza tra i popoli. In questo senso, seppure siano assolutamente indispensabili e auspicabili competenze legate all'inclusione e alla cittadinanza globale, crediamo che sia importante inquadrarle in un contesto generale e più ampio, per comprenderne le reali caratteristiche e potenzialità nella formazione della persona e della collettività. Come auspicato nei documenti, esse dovrebbero prendere in considerazione questioni di storia mondiale. Pensiamo a fenomeni drammatici come l'emigrazione, percorsi storici quali la colonizzazione e le sue ripercussioni negli squilibri internazionali, il dominio di un popolo su un altro, il rapporto tra sistema economico e disuguaglianza. Del resto, non basta, in senso vago, la accettazione dell'altro se non si comprendono in modo critico i processi storici, l'esclusione delle minoranze, ad esempio.

Tuttavia, sorprende, in termini di cittadinanza, la definizione di "competere" nel mercato globale. Sorprende perché, se parliamo di inclusione, la parola più appropriata sarebbe quella di cooperazione e non di competizione. La parola competizione, nella sua etimologia, vuol dire «gara, lotta, contrasto fra persone o gruppi che cercano di superarsi, di conquistare un primato» (*Vocabolario della lingua italiana Treccani*, 1986, I (A-C), p. 857). Quindi esclusione. Cooperazione, invece, «l'atto o il fatto di cooperare; opera prestata ad altri o insieme ad altri per la realizzazione di un'impresa o il conseguimento di un fine» (*ivi*, I, p.940). Quindi integrazione.

Competitività e inclusione sono parole d'ordine che camminano insieme nel linguaggio delle recenti politiche educative di carattere europeo, eppure hanno significati opposti.

L'affermazione di Schleicher, direttore dell'OECD, citata in precedenza, che affida alle scuole la preparazione degli studenti a vivere in un mondo in cui le persone hanno bisogno di lavorare con altri soggetti di diverse origini culturali è certamente condivisibile per l'aspetto della multiculturalità, tuttavia pone nuovamente l'accento sulla preparazione al lavoro. E la scuola non può ridursi solo a spazio di preparazione del lavoro. Deve essere formazione della persona.

Allo stesso modo, l'enfasi sulla produttività che è un valore legittimo e auspicabile nel mondo economico delle industrie, non ha lo stesso senso in campo prettamente educativo o largamente intellettuale. Sono sempre più frequenti i casi di stress, burnout nelle scuole e nelle università dovute all'eccessiva pressione burocratica e ansia di produzione intellettuale. Non solo da parte dei docenti, ma anche per quanto riguarda gli studenti! Situazioni di stress e depressione sono sempre più presenti. Va bene quindi la produttività purché essa non si traduca in pressione psicologica e sia adeguata ad un contesto educativo.



La stessa produttività nasconde dei rischi, come l'insistere troppo sulla valutazione che a sua volta comporta il rischio di dipendere dalla misurabilità di valori che spesso non sono quantificabili.

Parlando di competenze, ancora una volta ci rifacciamo ad una categoria del mondo del mercato adattata all'educazione. Ovviamente nel campo delle professionalità non si può prescindere dalla sfera delle competenze. Se io valuto una persona per un determinato lavoro, è inevitabile che mi riferisca alle competenze. Siamo, però, sicuri che si possa parlare di competenze emotive? Di competenze sociali? Non sarebbe più giusto in determinati ambiti di riferirci semplicemente alla coscienza piuttosto che alla competenza? Se il legame tra educazione e mondo del lavoro è di innegabile importanza, tuttavia non si può ridurre l'educazione solo a questo ambito (e abbiamo visto che una cosa è il lavoro, un'altra il mercato). Quest'ultima dovrebbe essere vista come crescita integrale della persona e le competenze destinate solo ad ambiti specifici di questa crescita legati alla fase di avvicinamento al mondo del lavoro. In sostanza, le competenze non dovrebbero occupare tutto lo spazio educativo perché ne rappresentano solo una parte.

Qui viene la questione successiva: il rischio è quello di settorializzare l'apprendimento. Questo potrebbe essere poco coerente con una crescita umana del soggetto nella sua interezza. Il certificare e l'acquisire, infine sono verbi che caratterizzano gli aspetti commerciali. Magari sarebbe meglio costruire, conquistare, creare.

Come abbiamo accennato in precedenza, Deardorff sostiene che l'acquisizione della *competenza globale* è un processo che si sviluppa nell'arco della vita, laddove le competenze sociali ed emotive si costruirebbero nell'infanzia, (Deardorff, 2014). Tuttavia, se poniamo al centro la questione del *lifelong learning*, consideriamo che tutti gli aspetti dell'apprendimento sono permanenti e che non ci sia un limite di età neanche per quanto riguarda il campo sociale ed emotivo.

Ricordiamo il documento del Consiglio dell'Unione Europea che ammonisce di andare al di là delle immediate necessità del mercato per poi incentivare gli aspetti dell'istruzione e della formazione che sono in grado di guidare l'innovazione, l'imprenditorialità e la creatività, modellare settori, creare posti di lavoro e nuovi mercati (Consiglio dell'Unione Europea, 2016b, p.1): da una parte sembra volersi mostrare autonoma dal mercato, dall'altra fa appello a parole d'ordine del mercato stesso.

In sostanza si continua a vivere in un'ambiguità. Da una parte una cittadinanza aperta alle culture, all'inclusione, alla multiculturalità. Dall'altra una cittadinanza che pone l'enfasi sull'acquisizione, la certificazione, la produttività, la competitività. L'ambiguità si spiega più facilmente se si ripensa alla storia delle politiche educative europee e al passaggio dalla prospettiva umanista (*Rapporto Faure*) a quella neoliberale (Dal *Memorandum* in poi)

Vale la pena chiedersi se il concetto di inclusione sia realmente legato alle minoranze, alle popolazioni più svantaggiate, o oppure se inclusione in sostanza non significhi inclusione di tutti noi alle logiche del mercato. Dilemma che va davvero affrontato ed approfondito se si vuole praticare un'educazione autentica alla cittadinanza critica, solidale, planetaria. Altrimenti si sarà sempre più spazio a demagogie e populismi.

In questo senso, noi auspichiamo un'educazione alla cittadinanza critica che sia in grado, da una parte, di ispirare i valori di partecipazione sociale, civile, ecologia, interculturale; dall'altra, che non confonda questi valori con le pressioni del mercato e sappia svincolarsi, quindi, da un'eccessiva enfasi sulle competenze, sulla valutazione, sulla certificazione e sulla misurabilità. In sintesi, un'educazione alla cittadinanza nella prospettiva storico-critica, che consideri la memoria sociale come un valore per comprendere in modo critico la complessità del tempo presente.

In quest'ottica la scuola non deve accontentarsi di insegnare ai suoi studenti la conoscenza dei diritti e della loro storia, ma deve aiutarli ad apprezzarne il vero valore, attrezzandoli ad agire nella pratica per la loro realizzazione. Insegnare a vivere pienamente attraverso esperienze autentiche di educazione alla cittadinanza significa costruire una civiltà globale di pace. Sperimentare la democrazia dei diritti e dei doveri, partendo dalle persone, e non dal mercato.

### Note degli autori (attribuzione dei paragrafi)

Il presente contributo è stato ideato insieme dai tre autori ed i suoi contenuti sono il risultato del loro costante confronto. Nello specifico a Peter Mayo è attribuibile il paragrafo 1; a Paolo Vittoria i paragrafi 2 e 4; a Rosaria Capobianco il paragrafo 3.

### Note

- (1) Cfr. Field (2001), Tuijnman e Bostrom (2002) e Wain (2004a) per le brillanti discussioni sulla genealogia di tale concetto.
- (2) Le indagini PISA hanno luogo ogni tre anni. I campi su cui l'indagine si sofferma sono la lettura (comprensione dello scritto), la matematica e le scienze. Ad ogni inchiesta una delle tre aree è considerata come principale campo per la valutazione, per cui su questa si pone maggiore enfasi. Nella primavera del 2018 hanno partecipato alla rilevazione, la più ampia in campo dell'educazione, ben 81 paesi.
- (3) La IEA è un'associazione indipendente di centri di ricerca nel campo delle Scienze dell'educazione che raggruppa 53 paesi. Essa è stata fondata nel 1958, ha la sua sede ad Amsterdam e conduce le sue ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione.

## Bibliografia

- AA.VV. (1986). *Vocabolario della Lingua Italiana*. Milano: Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, vol. I.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Boix Mansilla, V. & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. New York, NY: Asia Society and Council of Chief State School Officers.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cogan, J., Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London, UK: Kogan Page.
- Consiglio dell'Unione Europea (2016a) *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consiglio dell'Unione Europea (2016b). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda per le competenze per un'Europa inclusiva e competitiva*, Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, C467/1-3, 15 dicembre 2016.
- Dave, R. H. (1976). Foundations of lifelong education: Some methodological aspects. In R. H. Dave (Eds.), *Foundations of lifelong education*. Oxford, UK: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. K. Deardorff (eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardoff, A.V. (2014). Local comparative advantage: Trade costs and the pattern of trade, *International Journal of Economic Theory*, 10(1), 9-35.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship versus Cultural Citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 597-605.
- Deneault, P. (2018). *Governance. Il management totalitario*. Milano: Neri Pozza.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., & Champion Wars, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris, France: UNESCO.
- Gadotti, M. (2008). Educazione degli adulti e sviluppo delle competenze: una visione basata sul pensiero critico. In F. Batini & A. Surian (Eds.), *Competenze e diritto all'Apprendimento* (Competences and the right to learning) (pp. 41-70). Massa, Italy: Transeuropa.
- Gelpi, E. (2002). *Lavoro futuro. L'Educazione professionale come progetto politico*. Milano: Guerini e associati.
- Hodgson, N. (2016). *Citizenship for the Learning Society: Europe, Subjectivity, and Educational Research*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- La Belle, T.J. (1986). *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?*. Westport: Praeger.
- Lankshear, C. & McLaren, P. (Eds.) (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: SUNY Press.

- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris, France: UNESCO.
- Lyotard, J.F. (1989). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mayo, P. & Vittoria, P. (2017). *Saggi di Pedagogia Critica. Oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società editrice fiorentina.
- Murphy, M. (1997). Capital, Class and Adult Education: the international political economy of lifelong learning in the European Union. In P. Armstrong, N. Miller & M. Zukas (Eds.), *Crossing Borders Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference. London: Birkbeck College, University of London.
- OECD. Directorate for Education and Skills, (2016), *Global competency for an inclusive world*, OECD, Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4 (1). Retrieved from <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralismpractice/ira-shor/critical-literacy>
- Suchodolski, B. (1976). Lifelong education-some philosophical aspects. In R. H. Dave (Eds.), *Foundations of lifelong education*. Oxford, UK: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Torres, R.M. (2003). Lifelong learning: A new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South. Bonn: IIZ-DVV.
- UNESCO (2013), *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2014), *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Paris.
- Wain, K. (1985) (Eds.). *Lifelong education and participation*. Malta: The University of Malta Press.
- Wain, K. (1987). *A philosophy of lifelong education*. London, UK: Croom Helm.
- Wain, K. (2004a). *The learning society in a postmodern world. The Education Crisis*. New York, NY: Peter Lang.
- Wain, K. (2004b). Lifelong learning: Some critical reflections. In D. Caruana, P. Mayo (Eds.), *Perspectives on lifelong learning in the Mediterranean*. Bonn: IIZ-DVV.